ದ್ವಿತೀಯ / ವಿದೇಶಿ ಭಾಷಾ ವಾಚನಕ್ಕೆ ಸಂವಾದಾತ್ಮಕ ಮಾರ್ಗಗಳು ಮತ್ತು ಅವುಗಳ ಸೂಚಿತ ಪರಿಣಾಮಗಳು

ಎಸ್.ಸಿ. ಸೂದ್

ಪ್ರಸ್ತಾವನೆ

ಪ್ರಥಮ ಭಾಷೆ (L1) ಮತ್ತು ದ್ವಿತೀಯ / ವಿದೇಶಿ ಭಾಷಾ (SL/FL) ಬೋಧನೆಯ ತರಗತಿಗಳೆರಡರಲ್ಲೂ ಓದುವಿಕೆಯು ಒಂದು ಪ್ರಮುಖ ಚಟುವಟಿಕೆಯಾಗಿದೆ. ಹೀಗಿದ್ದರೂ ಸಹ ವಾಚನ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯ ಕುರಿತು ಪ್ರಜ್ಞಾಪೂರ್ವಕ ಸಂಶೋಧನೆ ಮಾತ್ರ ಇತ್ತೀಚಿನದು. ಈ ಸಂಶೋಧನೆಯು ಓದುವಿಕೆ ಎಂದರೇನು ಎಂಬುದರ ಬಗೆಗಿನ ನಮ್ಮ ತಿಳುವಳಿಕೆಯಲ್ಲಿ ಮಹತ್ವದ ಬದಲಾವಣೆಯನ್ನು ತಂದಿದೆ. ಅದರ ಅನುಸಾರ ಮೂರು ರೀತಿಯ ಓದುವಿಕೆಯ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಗಳಿವೆ ಎಂದು ಅದು ನಮಗೆ ತಿಳಿಸಿಕೊಟ್ಟಿದೆ: (1) ಓದುವಿಕೆ ಎಂದರೆ ಬರಹಗಾರನು ಬರಹದಲ್ಲಿ ಸಂಕೇತಿಸಿರುವುದನ್ನು ವಿಸಂಕೇತಿಸುವ, ಪಠ್ಯದ ಬಿಡಿ ವಿವರಗಳಿಂದ ಇಡೀ ಪಠ್ಯದ ಒಟ್ಟು ಅರ್ಥದ ಕಡೆ ಸಾಗುವ (ಸಾಮಾನ್ಯದಿಂದ ನಿರ್ದಿಷ್ಟದೆಡೆಗೆ) ಭಾಷಾ ಚೋದಿತ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆ (a bottom-up language driven process), ಅಂದರೆ ಬರಹಗಾರನ ಬರವಣಿಗೆಯಲ್ಲಿನ ಸಂಕೇತಗಳನ್ನು ವಿಸಂಕೇತಿಸುವ ಚಟುವಟಿಕೆಯಾಗಿ ಓದು. ಇದು ಆರಂಭದಿಂದ ಅಂತ್ಯದವರೆಗೂ ಭಾಷೆಯ ಬಲದಿಂದಲೇ ನಡೆಯುವ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯಾಗಿದೆ; (2) ಇಡಿಯಿಂದ ಬಿಡಿಯೆಡೆಗೆ ಸಾಗುವ (ನಿರ್ದಿಷ್ಟದಿಂದ ಸಾಮಾನ್ಯದೆಡೆಗೆ ಸಾಗುವ), ಪರಿಕಲ್ಪನಾ ಚಾಲಿತ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯಾಗಿ ಓದು (a top-down concept driven process) ; ಮತ್ತು (3) ಒಂದು ಸಂವಾದಾತ್ಮಕವಾದ ಪೂರ್ವ ಲೋಪಗಳನ್ನು ಸರಿದೂಗಿಸುವ ಪರಿಹಾರಾತ್ಮಕ (compensatory) ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯಾಗಿ ಓದು

.

ಸಂವಾದಾತ್ಮಕ ವಿಧಾನಗಳು

ದ್ವಿತೀಯ / ವಿದೇಶಿ ಭಾಷೆಯಲ್ಲಿರುವ ಪಠ್ಯಗಳ ಓದುವಿಕೆಯ ಸಂವಾದಾತ್ಮಕ ವಿಧಾನಗಳ ಪ್ರಕಾರ ಓದುವಿಕೆಯು ಸಾಮಾನ್ಯದಿಂದ ನಿರ್ದಿಷ್ಟದ ಕಡೆಗೆ, ಅಂದರೆ ಮೇಲಿನಿಂದ ಕೆಳಕ್ಕೆ ಸಾಗುವ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯೂ ಅಲ್ಲ, ನಿರ್ದಿಷ್ಟದಿಂದ ಸಾಮಾನ್ಯದ ಕಡೆಗೆ, ಅಂದರೆ ಕೆಳಗಿನಿಂದ ಮೇಲಕ್ಕೆ ಸಾಗುವ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯೂ ಅಲ್ಲ. ಅದೊಂದು ಸಂವಾದಾತ್ಮಕ ಪರಿಹಾರಾತ್ಮಕ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆ. ಬೇರೆ ಶಬ್ದಗಳಲ್ಲಿ ಇನ್ನೊಂದು ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ಹೇಳುವುದಾದರೆ, ಓದುವಿಕೆಯು ಒಂದು ವಾಚನ ಪ್ರಶ್ನೆಯೂ ಹೌದು (ಓದಿನ ತಂತ್ರಗಳ ಒಂದು ಸಂಚಯ ಎಂಬರ್ಥದಲ್ಲಿ) ಮತ್ತು ಒಂದು ಭಾಷಿಕ ಪ್ರಶ್ನೆಯೂ ಹೌದು. ಸಮರ್ಥ ಓದುಗರು ಸಾಮಾನ್ಯದಿಂದ ನಿರ್ದಿಷ್ಟದ ಎಡೆಗೆ ಸಾಗುವುದಕ್ಕೆ ಬೇಕಾದ ಓದಿನ ಕೌಶಲ್ಯಗಳು ಮತ್ತು ತಂತ್ರಗಳನ್ನು ಹೊಂದಿರುವಂತೆ ನಿರ್ದಿಷ್ಟದಿಂದ ಸಾಮಾನ್ಯದ ಕಡೆಗೆ ಸಾಗುವುದಕ್ಕೆ ಬೇಕಾದ ಭಾಷಿಕ ಸಾಮರ್ಥ್ಯವನ್ನೂ ಹೊಂದಿರುತ್ತಾರೆ, ಹಾಗೂ ಓದುವಾಗ ಪಠ್ಯಗಳು ಮತ್ತು ಸನ್ನಿವೇಶಗಳಿಗೆ ಅನುಗುಣವಾಗಿ ಸಂವಾದಾತ್ಮಕವಾಗಿ ಸರಿದೂಗಿಸುವ ಪರಿಹಾರಾತ್ಮಕ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯಲ್ಲಿ ತೊಡಗಿಕೊಂಡಿರುತ್ತಾರೆ. ನುರಿತ ಓದುಗರು ಪಠ್ಯದ ಮತ್ತು ಓದಿನ ಸನ್ನಿವೇಶದ ಅಗತ್ಯಕ್ಕನುಗುಣವಾಗಿ ತಮ್ಮ ಓದು ಮತ್ತು ಗ್ರಹಿಕೆಯ ಕ್ರಮವನ್ನು ಸದಾ ಬದಲಿಸಿಕೊಳ್ಳುತ್ತಿರುತ್ತಾರೆ (ಪುಟ 101) ಎಂದು ಕ್ಯಾರೆಲ್ ರಂತಹ (1998a) ಓದುವಿಕೆಯ ಕ್ಷೇತ್ರದಲ್ಲಿ ಕೆಲಸ ಮಾಡುತ್ತಿರುವ ಸಂಶೋಧಕರು ಮತ್ತು ವಿದ್ವಾಂಸರು ಪ್ರತಿಪಾದಿಸುತ್ತಾರೆ.

ಅರ್ಥೋದ್ದಿಷ್ಟ ವಾಚನವನ್ನು ನಿರೋಧಿಸುವ / ಸುಗಮವಾಗಿಸುವ ಅಂಶಗಳು

ಕಲಿಕಾರ್ಥಿಗಳು ಸಂವಾದಾತ್ಮಕ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯಲ್ಲಿ ತೊಡಗಿಕೊಳ್ಳದಂತೆ ತಡೆಯುವ ಅಂಶಗಳನ್ನು ಗುರುತಿಸಲು ಸಂಶೋಧಕರು ಪ್ರಯತ್ನಿಸಿದ್ದಿದೆ. ಸಮರ್ಥ ಓದುಗರು ಅರ್ಥಶೋಧಕ್ಕಾಗಿ ಬಳಸಿಕೊಳ್ಳುವ ಸಾಮಾನ್ಯದಿಂದ ನಿರ್ದಿಷ್ಟದ ಕಡೆಗೆ ಸಾಗುವ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯಲ್ಲಿ ಹಿನ್ನೆಲೆ ಜ್ಞಾನವು ಪ್ರಮುಖ ಪಾತ್ರವನ್ನು ವಹಿಸುತ್ತದೆ ಹಾಗೂ ಹಿನ್ನೆಲೆ ಜ್ಞಾನದ ಕೊರತೆಯು ಓದುವಿಕೆಗೆ ಅಡ್ಡಿಯಾಗುತ್ತದೆ ಎಂದು ಜ್ಞಾನವನ್ನು ಸಂಘಟಿಸುವ ಮನೋರಚನೆಯ ಮಾದರಿ (schema) ಸಿದ್ಧಾಂತವನ್ನು ಅನುಸರಿಸಿ ಕ್ಯಾರೆಲ್ ಮತ್ತು ಐಸ್ಟರ್ ಹೋಲ್ಡರು (1983, ಪುಟ 73) ಪ್ರತಿಪಾದಿಸುತ್ತಾರೆ.

ಪರಿಣತ ಓದುಗರು ಹಿನ್ನೆಲೆ ಜ್ಞಾನದ ಜೊತೆಗೆ ತತ್ಸಂಬಂಧಿತ ವಸ್ತು ಮತ್ತು ರೂಪವನ್ನು ಕುರಿತ ಪೂರ್ವಜ್ಞಾನದ ನೆರವನ್ನು ಪಡೆಯುತ್ತಾರೆ. ವಸ್ತು ಸಂಬಂಧಿತ ಪೂರ್ವಜ್ಞಾನವೆಂದರೆ

ಪಠ್ಯದ ವಿಷಯ ವಿಸ್ತಾರದ ಕುರಿತ ಹಿನ್ನೆಲೆ ಜ್ಞಾನ. ಹೀಗಾಗಿ ಸಂಬಂಧಿತ ವಿಷಯದ ಕುರಿತ ಹಿನ್ನೆಲೆ ಜ್ಞಾನವು ಇದ್ದರಷ್ಟೇ ಆಗುವುದಿಲ್ಲ, ಪಠ್ಯವು ಒದಗಿಸಿದ ಮಾಹಿತಿಗಳನ್ನು ಗ್ರಹಿಸುವಾಗ ಅದನ್ನು ಸಕ್ರಿಯವಾಗಿಸಬೇಕಾಗುತ್ತದೆ ಕೂಡ. ವಸ್ತುಸಂಬಂಧಿ ಪೂರ್ವಜ್ಞಾನವು ಸಂಸ್ಕೃತಿ-ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಜ್ಞಾನವನ್ನೂ ಒಳಗೊಂಡಿರುತ್ತದಾದ್ದರಿಂದ ದ್ವಿತೀಯ / ವಿದೇಶಿ ಭಾಷೆಯ ಪಠ್ಯದ ಓದುಗನು ಈ ಜ್ಞಾನವನ್ನು ಹೊಂದಿಲ್ಲದಿದ್ದರೆ 'ಸಂವಹನ ಭಂಗ'ಕ್ಕೆ ಕಾರಣವಾಗಬಹುದು. ಇದರ ಜೊತೆಗೆ, ಸಂದರ್ಭ ಹಾಗೂ ಲೋಕದ ಕುರಿತ ಸಾಮಾನ್ಯ ಜ್ಞಾನವು ಓದಿನ ಗ್ರಹಿಕೆಯ ಪ್ರಮಾಣವನ್ನು ಹೆಚ್ಚಿಸುತ್ತದೆ. ರೂಪ ಸಂಬಂಧಿತ ಪೂರ್ವಜ್ಞಾನವೆಂದರೆ ಕತೆ, ಕಾವ್ಯ, ವೈಚಾರಿಕ ಬರಹಗಳು, ವೃತ್ತಪತ್ರಿಕೆ ಲೇಖನಗಳು, ವ್ಯಾಖ್ಯಾನಾತ್ಮಕ ಮತ್ತು ವಾದಾತ್ಮಕ ಕೃತಿಗಳು ಮುಂತಾದ ವಿವಿಧ ಬಗೆಯ ಪಠ್ಯಗಳು ಮತ್ತು ಬರಹ ಪ್ರಕಾರಗಳ ರೂಪ, ವಾಗ್ವೈಖರಿ, ಬಂಧಗಳ ಸಂರಚನೆಗಳಿಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ಪೂರ್ವ ಪರಿಚಯ. ಲೇಖಕರು ವಿವಿಧ ರೀತಿಯ ಪಠ್ಯ ಸಂಯೋಜನಾ ಕ್ರಮ ಮತ್ತು ವಾಗ್ವೈಖರಿಗಳನ್ನು ಬಳಸಿ ತಮ್ಮ ವಿಷಯಗಳನ್ನು ವ್ಯವಸ್ಥೆಗೊಳಿಸಿರುತ್ತಾರೆ. ಪ್ರಕಾರ ವೈಶಿಷ್ಟ್ಯ ಸಂಬಂಧಿ ಪೂರ್ವಜ್ಞಾನದ ಕೊರತೆಯಿದ್ದರೆ ಓದಿನ ಗ್ರಹಿಕೆಯಲ್ಲಿ ಹಿನ್ನೆಡೆಯಾಗುತ್ತದೆ. ನಾವು ಮುಂದಿನ ಪುಟಗಳಲ್ಲಿ ಇಂಗ್ಲಿಷ್ ಪಠ್ಯಗಳಲ್ಲಿರುವ ಸಾಂಗತ್ಯ ಮತ್ತು ಸಂಸಕ್ತಿಯನ್ನು ಕುರಿತು ಮಾತನಾಡುವಾಗ ಈ ಆಯಾಮವನ್ನು ವಿವರವಾಗಿ ಪರಿಶೀಲಿಸುತ್ತೇವೆ.

ಓದುವಿಕೆ ಎಂದರೇನು ಮತ್ತು ಅರ್ಥೋದ್ದಿಷ್ಟ ವಾಚನವನ್ನು ಪರಿಣಾಮಕಾರಿಯಾಗಿಸಲು ಯಾವೆಲ್ಲ ಕೌಶಲ್ಯಗಳು ಮತ್ತು ಸಾಮರ್ಥ್ಯಗಳು ಅಗತ್ಯವೆಂಬುದರ ಬಗೆಗೆ ದ್ವಿತೀಯ ಭಾಷಾ ಓದುಗರು ಇಟ್ಟುಕೊಂಡಿರುವ ದೃಷ್ಟಿಕೋನವೂ ಸಹ ಓದಿಗೆ ಅಡ್ಡಿಯನ್ನುಂಟು ಮಾಡುವ ಇನ್ನೊಂದು ಅಂಶವಾಗಿ ಪರಿಣಮಿಸಬಹುದು. ದ್ವಿತೀಯ ಭಾಷಾ ಓದುಗರನೇಕರು ಓದುವುದೆಂದರೆ ಸರಿಯಾದ ಒತ್ತು ಮತ್ತು ಉಚ್ಚರಣೆಯೊಂದಿಗೆ ಗಟ್ಟಿಯಾಗಿ ಓದುವುದು ಎಂದು ಭಾವಿಸಿರುತ್ತಾರೆ. ಕೆಲವು ಸಂದರ್ಭಗಳಲ್ಲಿ ಅದು ಅಗತ್ಯವೂ ಇರಬಹುದು. ಆದರೆ ಗ್ರಹಿಸಿ ಓದುವುದು ಒಂದು ನಿಶ್ಯಬ್ಧ ಚಟುವಟಿಕೆ. ಸಮರ್ಥ ಓದುಗರಂತಲ್ಲದೆ ದ್ವಿತೀಯ ಭಾಷಾ ಕಲಿಕಾರ್ಥಿಗಳು ಓದುವಾಗ ಪ್ರತಿ ಪದಕ್ಕೂ ಅತಿಯಾದ ಗಮನ ನೀಡುತ್ತಾರೆ. ಅಲ್ಲದೇ, ಅವರು ಅಪರಿಚಿತ ಪದಗಳ ಅರ್ಥವನ್ನು ಊಹಿಸಲು ಮನಸ್ಸು ಮಾಡುವುದಿಲ್ಲ.

ಮೇಲಾಗಿ ಅವರು ವಾಕ್ಯದ ಅರ್ಥಪೂರ್ಣ ಘಟಕಗಳನ್ನು ಓದುವ ಬದಲು ಪ್ರತಿ ಪದವನ್ನೂ ಪ್ರತ್ಯೇಕವಾಗಿ ಓದುತ್ತಾರೆ. ನಿರ್ದಿಷ್ಟವಾಗಿ ದ್ವಿತೀಯ ಭಾಷಾ ಓದುಗರಿಗೆ ಮಾತ್ರವಲ್ಲದೆ ಪ್ರಥಮ ಭಾಷಾ ಓದುಗರಿಗೂ ಅನ್ವಯಿಸುವ ಇನ್ನೂ ಕೆಲವು ಸಂಗತಿಗಳಿವೆ. ಅವೂ ಸಹಿತ ಅರ್ಥಗ್ರಹಣಕ್ಕಾಗಿ ಓದುವುದರೊಂದಿಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿವೆ. ಅವುಗಳೆಂದರೆ ಓದುಗನ ಉದ್ದೇಶ, ಆಸಕ್ತಿ ಮತ್ತು ಪ್ರೇರಣೆ, ಆತಂಕ ಮುಂತಾದವು. ಓದುಗನ ಆಶಯ ಮತ್ತು ಉದ್ದೇಶವು ಪಠ್ಯದಿಂದ ಪಡೆದುಕೊಳ್ಳುವ ಮಾಹಿತಿಯ ಸ್ವರೂಪ ಮತ್ತು ಪ್ರಮಾಣದ ಮೇಲೆ ಪರಿಣಾಮ ಬೀರಬಹುದು. ಅಂತೆಯೇ, ಆತಂಕ, ಆಸಕ್ತಿ ಮತ್ತು ಪ್ರೇರಣೆ, ಅಥವಾ ನಿಷ್ಕೃಷ್ಟವಾಗಿ, ಪ್ರೇರಣೆಯು ಬಾಹ್ಯವೊ ಆಂತರಿಕವೊ ಎಂಬುದು ಸಹ ಅರ್ಥೋದ್ದಿಷ್ಟ ಓದಿನ ಕಲಿಕೆಯಲ್ಲಿ ಪರಿಗಣಿಸಲೇಬೇಕಾದ ಪ್ರಮುಖ ಅಂಶಗಳಾಗಿವೆ.

ದ್ವಿತೀಯ ಭಾಷಾ ತರಗತಿಯಲ್ಲಿ ಓದುವಿಕೆಯ ಸಮಸ್ಯೆಗಳು

ಅರ್ಥೋದ್ದಿಷ್ಟ ಓದುವಿಕೆಗೆ ಅನುಕೂಲವಾಗುವ ಅಂಶಗಳು ಮತ್ತು ತಂತ್ರಗಳನ್ನು ನಾವು ವಿವರಿಸಿದ್ದೇವೆ. ಇದರರ್ಥ ಭಾಷೆಯ ಮೇಲೆ ಗಮನವಿಡುವುದನ್ನು ನಿರ್ಲಕ್ಷಿಸಬಹುದೆಂದಲ್ಲ. ಅಲ್ಡರ್ಸನ್ ರು (1984, ಪುಟ 24) ಸೂಚಿಸಿರುವಂತೆ, "ಇದು ಓದುವಿಕೆಯ ಸಮಸ್ಯೆಯಾಗಿರುವುದಕ್ಕಿಂತ ವಿದೇಶಿ ಭಾಷಾ ಸಾಮರ್ಥ್ಯದ ಮಟ್ಟವು ಕಡಿಮೆ ಇರುವವರಿಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ಒಂದು ಭಾಷಾ ಸಮಸ್ಯೆಯಾಗಿದೆ". ದ್ವಿತೀಯ ಭಾಷಾ ಓದುವಿಕೆಯ ಬಗೆಗಿನ ಇನ್ನೂ ಹಲವು ಸಂಶೋಧಕರೂ ಸಹ ದ್ವಿತೀಯ ಭಾಷಾ ಓದುಗರಿಗೆ ಭಾಷೆಯದೇ ಪ್ರಮುಖ ಸಮಸ್ಯೆ ಮತ್ತು ಇದು ಓದುವಿಕೆಗೆ ಸಂವಾದಾತ್ಮಕ ಮಾರ್ಗವನ್ನು ಅಳವಡಿಸಿಕೊಳ್ಳುವ ಅವರ ಪ್ರಯತ್ನಕ್ಕೆ ಅಡ್ಡಿಯುಂಟುಮಾಡುತ್ತದೆ ಎಂಬುದನ್ನು ಒತ್ತಿ ಹೇಳಿದ್ದಾರೆ.

ದ್ವಿತೀಯ ಭಾಷಾ ಓದುಗರು ವಿಸ್ತಾರವಾದ ಪದಸಂಪತ್ತನ್ನಾಗಲಿ ಮೂಲ ವಾಕ್ಯರೂಪಗಳನ್ನಾಗಲಿ ಈಗಾಗಲೇ ಹೊಂದಿರುತ್ತಾರೆಂದು ನಾವು ಗೃಹೀತವಾಗಿಟ್ಟುಕೊಳ್ಳಲಾಗದು ಎಂದು ಸಹ ಸಂಶೋಧಕರು ಎತ್ತಿ ತೋರಿಸಿದ್ದಾರೆ. ಎಸ್ಕೆ (1973, 1986), ಕ್ಲಾರ್ಕ್ (1979) ಮತ್ತು ಅಲ್ಡರ್ಸ್ ನ್ (1984) ಇವರೆಲ್ಲ ಈ ಮಿತಿಗಳನ್ನು ಭಾಷೆಯ ಗರಿಷ್ಠ ಮಿತಿ ಅಥವಾ ಹೊಸ್ತಿಲು ಎಂದು ವರ್ಣಿಸಿದ್ದಾರೆ. ದ್ವಿತೀಯ ಭಾಷಾ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಸರಾಗವಾಗಿ ಓದುವ ಸಾಮರ್ಥ್ಯವನ್ನು ಬೆಳೆಸಿಕೊಳ್ಳಬೇಕಾದರೆ ಈ

ಮಿತಿಯನ್ನು ಮೀರಲೇ-ಬೇಕಾಗುತ್ತದೆ. ಈ ಸಂಶೋಧಕರ ಪ್ರಕಾರ ಕೇವಲ 'ವಿಸಂಕೇತಿಸುವುದು' ಮಾತ್ರ ಮುಖ್ಯವಲ್ಲ, ಬದಲಾಗಿ, 'ವೇಗ ಮತ್ತು ನಿಖರತೆ' ಕೂಡ ಮುಖ್ಯ; ಕೇವಲ ಇಡಿಯಿಂದ ಬಿಡಿಯೆಡೆಗೆ ಸಾಗುವ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯನ್ನು ಅವಲಂಬಿಸುವುದಕ್ಕಿಂತ ವಿಸಂಕೇತಿಸುವ ಕೌಶಲ್ಯಗಳ 'ಸ್ವಯಂಚಾಲಿತತೆ' (automaticity) ಸಾಧ್ಯವಾಗುವುದು ಮುಖ್ಯ. ಎಸ್ಕೆ (1988, ಪುಟ.94) ಅವರ ಪ್ರಕಾರ:

ನಿಖರವಾಗಿ ಕೇವಲ ಸ್ವಯಂಚಾಲಿತತೆ – ಅಂದರೆ, ಪೂರ್ವಕಲ್ಪನೆ ಮತ್ತು ಇನ್ನಿತರ ಹಿನ್ನೆಲೆ ಜ್ಞಾನದಂತಹ ಉನ್ನತ ಮಟ್ಟದ, ಸಾಮಾನ್ಯದಿಂದ ನಿರ್ದಿಷ್ಟದೆಡೆಗೆ ಸಾಗುವ ತಂತ್ರಗಳ ಬಳಕೆ - ಮಾತ್ರವೇ ಭಾಷೆಯೊಂದರ ನಿರರ್ಗಳ ಓದುಗರ ಮನಸ್ಸನ್ನು ಅವರು ಓದುತ್ತಿರುವುದರ ಬಗ್ಗೆ ಆಲೋಚಿಸಲು ಮತ್ತು ಅರ್ಥೈಸಿಕೊಳ್ಳಲು ಮುಕ್ತವಾಗಿಸುತ್ತದೆ... ಹೀಗಾಗಿ, ಉತ್ತಮ ವಿಸಂಕೇತಿಸುವ ಕೌಶಲ್ಯಗಳು ಸುಲಲಿತ ಓದಿನ ಕಾರಣಗಳಲ್ಲಿ ಒಂದಾಗಿವೆಯೇ ವಿನಾ ಕೇವಲ ಅದರ ಪರಿಣಾಮವಾಗಿಲ್ಲ.

ದ್ವಿತೀಯ / ವಿದೇಶಿ ಭಾಷಾ ಓದಿನ ಗ್ರಹಿಕೆಯಲ್ಲಿ ಭಾಷೆಯು ಒಂದು ಪ್ರಮುಖ ಸಮಸ್ಯೆಯೆಂದು ಎಷ್ಟೆಲ್ಲ ಸಂಶೋಧಕರು ವ್ಯಕ್ತಪಡಿಸಿರುವ ಅಭಿಪ್ರಾಯಗಳು ಸಹಜವಾಗಿಯೇ ದ್ವಿತೀಯ/ವಿದೇಶಿ ಭಾಷಾ ಶಿಕ್ಷಕರು ಮತ್ತು ಕಲಿಕಾ ಪಠ್ಯ ತಯಾರಕರಿಗೆ ಗಂಭೀರವಾದ ಸೂಚನೆಗಳನ್ನು ನೀಡುತ್ತವೆ. ಹೀಗಾಗಿ ದ್ವಿತೀಯ/ವಿದೇಶಿ ಭಾಷಾ ಕಲಿಕಾರ್ಥಿಗಳ 'ಭಾಷಾ' ಸಮಸ್ಯೆಗಳು ಯಾವವು ಮತ್ತು ಅವುಗಳನ್ನು ನಿವಾರಿಸಿಕೊಳ್ಳಲು ಹೇಗೆ ಸಹಾಯ ಮಾಡಬಹುದು ಎಂಬುದನ್ನು ಬಾಧ್ಯತೆ ಇರುವವರೆಲ್ಲರೂ ಪರಿಗಣಿಸಬೇಕಾಗುತ್ತದೆ.

ದ್ವಿತೀಯ ಭಾಷಾ ಕಲಿಕಾರ್ಥಿಗಳ ಭಾಷಾ ಸಮಸ್ಯೆಗಳು

ಪಠ್ಯದಲ್ಲಿ ಅತಿಯಾದ ಅಪರಿಚಿತ ಪದಗಳು ಇದ್ದರೆ ಇಂಗ್ಲಿಷ್ ದ್ವಿತೀಯ ಭಾಷೆಯಾಗಿರುವ ಓದುಗರು (ಅವರ ಭಾಷಾ ಪ್ರಾವೀಣ್ಯದ ಮಟ್ಟ ಕಡಿಮೆ ಇರುವುದರಿಂದ) ಅದನ್ನು ಓದಿ ಅರ್ಥಮಾಡಿಕೊಳ್ಳುವಲ್ಲಿ ಸಮಸ್ಯೆಗಳನ್ನು ಎದುರಿಸಬೇಕಾಗುತ್ತದೆ. ನಟಲ್ (1987, ಪುಟ.65) ಅವರು ಅವುಗಳನ್ನು ಹೊಸ ಪದಗಳು ಎನ್ನುವುದಕ್ಕಿಂತ ಹೊಸ ಶಬ್ದಕೋಶೀಯ ಘಟಕಗಳು (lexical items) ಎಂದು ಕರೆಯಬೇಕೆನ್ನುತ್ತಾರೆ. ಶಬ್ದಕೋಶೀಯ ಘಟಕಗಳು ಯಾವಾಗಲೂ ಪದಗಳೇ ಆಗಿರಬೇಕೆಂದೇನೂ ಇಲ್ಲ, ಮತ್ತು ವಿಷಯ ಪದವೂ ಆಗಿರಬೇಕೆಂದಿಲ್ಲ. ಹೊಸ ಪದಗಳು, ಪದಗುಚ್ಛಗಳು ಪರಿಚಿತ ಪದಗಳ ಹೊಸ

ಪ್ರಯೋಗಗಳು ಅಥವಾ ಕ್ರಿಯಾಪದಗುಚ್ಛದಂತಹ ಹೊಸ ನುಡಿಗಟ್ಟು ಜೋಡಣೆಗಳು, ಸಂಬಂಧಾವ್ಯಯಗಳು ಮತ್ತು ಸಂಕಥನದ ಹರಿವಿನ ಸೂಚಕಗಳನ್ನು ಅದು ಒಳಗೊಳ್ಳಬಹುದು. ಇನ್ನೊಂದು ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ಹೇಳುವುದಾದರೆ, ಶಬ್ದಕೋಶೀಯ ಘಟಕಗಳೆಂದರೆ ಅಖಂಡವಾಗಿಯೇ ಕಲಿಯಬೇಕಾದ ಅರ್ಥವಿರುವ ಪದಗಳು ಅಥವಾ ಪದಕಂತೆಗಳು.

ಅನೇಕಾರ್ಥ ಪದಗಳು, ಉಪತಾಂತ್ರಿಕ ಪದಕೋಶ, ಸಮೂಹ ವಾಚಕಗಳು (super-ordinates), ಅಧೀನ-ಪದಗಳು (hyponyms), ನುಡಿಗಟ್ಟುಗಳು, ಲಾಕ್ಷಣಿಕ ಪದಗಳು (metonyms) – ಇವೆಲ್ಲ ದ್ವಿತೀಯ ಭಾಷಾ ಓದುಗರಿಗೆ ತೊಡಕುಂಟುಮಾಡುವ ಭಾಷೆಯ ಕೆಲವು ವಿಶಿಷ್ಟ ಲಕ್ಷಣಗಳಾಗಿವೆ. ಇವುಗಳಲ್ಲಿ ಗಮನಾರ್ಹವಾದವುಗಳೆಂದರೆ ಉಲ್ಲೇಖ, ಆದೇಶ, ಲೋಪ, ಪುನರುಕ್ತಿ, ದ್ವಿರುಕ್ತಿ, ಪರ್ಯಾಯ ಪದ, ಅಧೀನ-ಪದದಂತಹ ವ್ಯಾಕರಣೀಯ ಮತ್ತು ಶಬ್ದಕೋಶೀಯ ಸಂಸಕ್ತಿ; ಸಾಮ್ಯ, ವೈಷಮ್ಯ ಮತ್ತು ತಾರ್ಕಿಕ ಅನುಕ್ರಮದಂತಹ ಅಂತರ್ವಾಕ್ಯ ಸಂಬಂಧಗಳು; ಮತ್ತು ಕಾಲರೂಪ, ಧಾತುರೂಪ, ಕ್ರಿಯಾರೀತಿ, ಧಾತ್ವರ್ಥವಾಚ್ಯಾಧಾರಿತ ಉಪವಾಕ್ಯಗಳು (non-finite clause) ಮತ್ತು ಅವಲಂಬಿತ ವಾಕ್ಯಾಂಶಗಳಂತಹ (conditional clause) ವಾಕ್ಯರಚನೆಯ ಅಂಶಗಳು (ಕೂಪರ್, 1984, 122 ff; ವಿಲಿಯ್ಸ್ಂ ಮತ್ತು ದಲ್ಲಾಸ್, 1984; ಕೊಹೆನ್ ಮತ್ತು ಇತರರು, 1982). ಘಟಕ ಸಂರಚನೆಗಳು, ಶಿಲ್ಪ ಸಂಬಂಧಿ ಅಂಶಗಳು ಮತ್ತು ಅವಲಂಬಿತ ವಾಕ್ಯಾಂಶಗಳಂತಹ ವಾಕ್ಯಶಿಲ್ಪದ ಅಂತಃಸಂಬಂಧಿತ ಘಟಕಗಳನ್ನು ಸಂಸ್ಕರಿಸುವುದು ನಾಡಿಗರಲ್ಲದ ಬಳಕೆದಾರರಿಗೆ ‘ದುರ್ಭರ’ ಅಥವಾ ‘ಅಪಾರದರ್ಶಕ’ವೆನಿಸಿ ಕಷ್ಟವಾಗುತ್ತದೆ ಎಂದು ಬರ್ಮನ್‌ರು (1984) ಕಂಡುಹಿಡಿದಿದ್ದಾರೆ. ದುರ್ಭರತೆಗೆ ಉದಾಹರಣೆಯಾಗಿ ನಾಮಪದ-ಕ್ರಿಯಾಪದ-(ನಾಮಪದ) ಈ ಮೂಲ ರಚನೆಯ ವಿಸ್ತರಣೆಯನ್ನು ಅವರು ಗುರುತಿಸುತ್ತಾರೆ. ಈ ವಿಸ್ತರಣೆಯಲ್ಲಿ ಒಂದು ಅಥವಾ ಒಂದಕ್ಕಿಂತ ಹೆಚ್ಚು ವಾಕ್ಯ ಘಟಕಗಳು ಅಂತರ್ಗತವಾದ ಅಥವಾ ಪರಿವರ್ತಿತವಾದ ಅನೇಕ ಉಪಭಾಗಗಳನ್ನು ಒಳಗೊಳ್ಳುವುದರಿಂದ ಇಡೀ ವಾಕ್ಯ ದುರ್ಭರವೆನಿಸುತ್ತದೆ. ನಾಮಪದ-ಕ್ರಿಯಾಪದ-(ನಾಮಪದ) ಮೂಲ ರೂಪ ಅಥವಾ ‘ಸಾರ’ ಶಿಲ್ಪ ಉಲ್ಲಂಘನೆಯಾದಾಗಲೂ ದುರ್ಭರತೆ ಕಾಣಿಸಿಕೊಳ್ಳಬಹುದು. ‘ಅಪಾರದರ್ಶಕತೆ’ ಎನ್ನುವುದು ವಿಲೋಪನ (deletion) ಮತ್ತು

ಪರ್ಯಾಯಾದೇಶ (substitution) ದಂತಹ ಕೆಲವು ರೀತಿಯ ಸಂಸಕ್ತಿ ಸಾಧನಗಳಿಂದ (cohesive devices) ಸೃಷ್ಟಿಯಾಗುವ ಸಮಸ್ಯೆಗಳನ್ನು ಸೂಚಿಸುತ್ತದೆ. ವಿಲೋಪನವಾಗುವುದು, ವಾಕ್ಯ ಪರಿವರ್ತನೆಯಿಂದಾಗಿ ಕ್ರಿಯಾಪದ ಲೋಪವಾಗುವುದು (gapping), ಇಂಗ್ಲಿಷ್ ಸಂಬಂಧವಾಚಕ ವಾಕ್ಯಾಂಶಗಳಲ್ಲಿ ಸಂಬಂಧಾವ್ಯಯಗಳು ಲೋಪವಾಗುವುದು ಮುಂತಾದ ಸಂದರ್ಭಗಳಲ್ಲಾದರೆ, ಪರ್ಯಾಯಾದೇಶವು ವಾಕ್ಯದಲ್ಲಿ ಪುನರುಕ್ತಿಯನ್ನು ತಪ್ಪಿಸುವ ಹವಣಿಕೆಯಲ್ಲಿ ಕಾಣಿಸಿಕೊಳ್ಳುತ್ತದೆ.

ಸಂಸಕ್ತಿ ಮತ್ತು ವಾಕ್ಯ ರಚನೆಯ ವೈಶಿಷ್ಟ್ಯಗಳು ದ್ವಿತೀಯ ಭಾಷಾ ಕಲಿಕಾರ್ಥಿಗಳ ಓದುವಿಕೆಗೆ ಅಡ್ಡಿಯಾಗುತ್ತವೆ ಮತ್ತು ಅವರಿಗೆ ಓದುವಿಕೆಯನ್ನು ಕಲಿಸಲೇಬೇಕಾಗುತ್ತದೆ. ಅನೇಕ ಸಂಶೋಧಕರು ಈ ಭಾಷಾ ಸಮಸ್ಯೆಗೆ ನಾವು ಮೇಲೆ ಹೇಳಿದ ಬರವಣಿಗೆಯ ರಾಚನಿಕ ಸ್ವರೂಪವೇ ಕಾರಣವೆಂದು ಹೇಳುತ್ತಾರೆ. ಬೇರೆ ಪದಗಳಲ್ಲಿ ಹೇಳುವುದಾದರೆ, ಪಠ್ಯ ಸಾಂಗತ್ಯವನ್ನು (text coherence) ಸಾಧಿಸುವುದು (ಅಂದರೆ, ಲೇಖಕರು ಏನು ಹೇಳುತ್ತಿದ್ದಾರೋ ಅದು) ಒಂದು ದೊಡ್ಡ ಸಮಸ್ಯೆಯನ್ನು ಒಡ್ಡುತ್ತದೆ ಮತ್ತು ಅದನ್ನು ಕಲಿಸಲೇಬೇಕಾಗುತ್ತದೆ.

ತಮ್ಮ ಬರವಣಿಗೆಗಳಲ್ಲಿ ತಾರ್ಕಿಕ ಸುಸಂಬದ್ಧತೆಯನ್ನು ಸಾಧಿಸಲು ಲೇಖಕರು ವಿವಿಧ ಮಾರ್ಗಗಳನ್ನು ಬಳಸುತ್ತಾರೆ. ಹೀಗಾಗಿ ಪಠ್ಯವನ್ನು ಹೇಗೆ ಸಂಯೋಜಿಸಲಾಗಿದೆ ಎಂಬುದನ್ನು ಗುರುತಿಸುವುದು ಓದಿನ ಗ್ರಹಿಕೆಗೆ ನೆರವಾಗುತ್ತದೆ. ಸಂಶೋಧಕರು ವ್ಯಾಖ್ಯಾನಾತ್ಮಕ ಗದ್ಯವು ಐದು ವಿಭಿನ್ನ ರೀತಿಗಳಲ್ಲಿ ಸಂಯೋಜಿಸಲ್ಪಡುವುದನ್ನು ಗುರುತಿಸಿದ್ದಾರೆ: (1) ಸಂಗ್ರಾಹಕ – ಪಟ್ಟಿ ಮಾಡುವ ಅಥವಾ ಸಂಗ್ರಹಿಸುವ ಬಗೆಯವು ; (2) ಕಾರಣಾತ್ಮಕ – ಕಾರ್ಯ ಕಾರಣ ಸಂಬಂಧ ಸ್ಥಾಪನೆಯ ರೀತಿಯವು; (3) ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯಾತ್ಮಕ – ಸಮಸ್ಯೆಯಿಂದ ಸಮಸ್ಯಾ, ಪರಿಹಾರದೆಡೆಗೆ ಸಾಗುವಂಥವು; (4) ತುಲನಾತ್ಮಕ-ಸಾಮ್ಯ ವೈಷಮ್ಯ ವಿಶ್ಲೇಷಣೆಯಲ್ಲಿ ಉದ್ಯುಕ್ತವಾದವು; ಮತ್ತು, (5) ವರ್ಣನಾತ್ಮಕ – ಗುಣಲಕ್ಷಣ ವರ್ಣನೆಯಲ್ಲಿ ತೊಡಗುವಂಥವು (ಮೇಯರ್ ಮತ್ತು ಫ್ರೀಡಲ್, 1984). ಕೆಲವು ಪಠ್ಯಗಳು ಕಾಲಾನುಕ್ರಮಾನುಸಾರಿಯಾಗಿದ್ದರೆ, ಇನ್ನೂ ಕೆಲವು ದೇಶಕ್ರಮಾನುಸಾರಿ; ಮತ್ತೆ ಕೆಲವು ತಾರ್ಕಿಕತೆಯ ಬೆಳವಣಿಗೆಯನ್ನು ಸಾಧಿಸಲು ಕೇಂದ್ರ ವಾಕ್ಯವನ್ನೂ ಬೆಂಬಲ ವಾಕ್ಯಗಳನ್ನೂ ಬಳಸಿಕೊಂಡು ಅನನ್ಯವಾಗಿ ಪರಸ್ಪರ ಸಂವಾದದಲ್ಲಿ ತೊಡಗಿರಬಹುದು. ಬರಹದ

ಸ್ವರೂಪವನ್ನು ಕುರಿತ ತಿಳುವಳಿಕೆ ಸಹ ಓದುಗರಿಗೆ ಅರ್ಥ ಮಾಡಿಕೊಳ್ಳಲು ನೆರವಾಗುತ್ತದೆ. ಬರವಣಿಗೆಯ ಸಂಕಥನವು ಸಂವಾದಾತ್ಮಕವಾಗಿದೆ ಎನ್ನಲಾಗುತ್ತದೆಯಾದರೂ ಅದು ಯಾವಾಗಲೂ ಸುಪ್ರಕಾಶವಾಗಿಯೇ ಸಂವಾದಾತ್ಮಕವಾಗಿರುವುದಿಲ್ಲ; ಅನೇಕ ಸಲ ಅದು ಸೂಚ್ಯವಾಗಿ ಮಾತ್ರ ಸಂವಾದಾತ್ಮಕವಾಗಿರಬಹುದು. ಈ ಸೂಚ್ಯ ಸಂವಾದವನ್ನು ಗುರುತಿಸಿಕೊಳ್ಳುವುದರಿಂದ ಓದುಗರಿಗೆ ಮುದ್ರಿತ ಪಠ್ಯದ ಮೂಲಕ ಲೇಖಕರೊಂದಿಗೆ ಒಂದು ಬಗೆಯ ಸಂವಾದವನ್ನು ಬೆಳೆಸಲು ಸಾಧ್ಯವಾಗುತ್ತದೆಯಲ್ಲದೇ ಅವರ ಅರ್ಥಗ್ರಹಣವೂ ಗಾಢವಾಗುತ್ತದೆ.

ಸೂಚಿತ ಪರಿಣಾಮಗಳು

ಹಿನ್ನೆಲೆ ಜ್ಞಾನವನ್ನು ಸಕ್ರಿಯಗೊಳಿಸುವ ಮೂಲಕ ಓದುವಿಕೆಗೆ ಅನುಕೂಲವಾಗುವಂತೆ ಮಾಡಲು ಹಲವಾರು ವಿಧಾನಗಳು ಮತ್ತು ಮಾರ್ಗಗಳನ್ನು ಪ್ರಸ್ತಾಪಿಸಲಾಗಿದೆ. ಇವುಗಳಲ್ಲದೇ ಪಠ್ಯದ ಸಂಯೋಜನೆ ಮತ್ತು ವಾಗ್ವೈಖರಿಯನ್ನು (rhetorical structure) ಕುರಿತು ಓದುಗರಿಗೆ ಅರಿವು ಮೂಡಿಸಲು ಹಲವಾರು ಬೋಧನೋಪಾಯಗಳು ಇತ್ತೀಚೆಗೆ ವಿಕಸನಗೊಂಡಿವೆ. ಪಠ್ಯಗಳ ಪೂರ್ವವೀಕ್ಷಣೆಗೂ ಸಹಿತ ಹಲವಾರು ತಂತ್ರಗಳನ್ನು ಸೂಚಿಸಲಾಗಿದೆ.

ಕ್ಯಾರೆಲ್ (1988 b, ಪುಟ.248) ಈ ವಿಧಾನಗಳ ಸಾಮಾನ್ಯ ಲಕ್ಷಣಗಳನ್ನು ವಿಶದಪಡಿಸಲು ಪ್ರಯತ್ನಿಸಿದ್ದಾರೆ. ಆಕೆಯ ಪ್ರಕಾರ, ಈ ಎಲ್ಲಾ ವಿಧಾನಗಳು ಕಲಿಕಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಪಠ್ಯವನ್ನು ಓದುವ ಮೊದಲು ಸೂಕ್ತ ಹಿನ್ನೆಲೆ ಜ್ಞಾನವನ್ನು ಸಕ್ರಿಯಗೊಳಿಸಬಲ್ಲ ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಚಟುವಟಿಕೆಯನ್ನು ಮಾಡಲು ತರಬೇತಿ ನೀಡುತ್ತವೆ. ಇದರ ಜೊತೆಯಲ್ಲಿ, ಈ ಎಲ್ಲಾ ವಿಧಾನಗಳೂ ಓದುಗರು ಸಕ್ರಿಯ ಜ್ಞಾನದ ಹಿನ್ನೆಲೆಯಲ್ಲೇ ಪಠ್ಯವನ್ನು ಓದುವಂತೆ ಮಾಡುತ್ತವೆ. ಅಂತಿಮವಾಗಿ, ಅವೆಲ್ಲವೂ ಓದುಗರು ಪಠ್ಯದಿಂದ ಪಡೆದ ಹೊಸ ಮಾಹಿತಿಯನ್ನು ತಮ್ಮ ಪೂರ್ವಜ್ಞಾನದೊಂದಿಗೆ ಸಮನ್ವಯಗೊಳಿಸಿಕೊಳ್ಳಲು ಓದಿನ ನಂತರದಲ್ಲಿ ಇನ್ನೊಂದು ಚಟುವಟಿಕೆಯನ್ನು ಮಾಡುವಂತೆ ಓದುಗರನ್ನು ಒತ್ತಾಯಿಸುತ್ತವೆ. ಇವುಗಳನ್ನು ಸಾಮಾನ್ಯವಾಗಿ ವಾಚನಪೂರ್ವ, ವಾಚನ ಮಧ್ಯ ಮತ್ತು ವಾಚನೋತ್ತರ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳೆಂದು ಕರೆಯುತ್ತಾರೆ.

ವಾಚನಪೂರ್ವ ಕಾರ್ಯಗಳು ಮತ್ತು ಚಟುವಟಿಕೆಗಳು

ಓದುವಿಕೆಯನ್ನು ಪ್ರೇರೇಪಿಸುವುದು, ಅದಕ್ಕೆ ಉದ್ದೇಶವನ್ನು ಕಲ್ಪಿಸುವುದು ಮತ್ತು (ಭಾಷಿಕ, ಪರಿಕಲ್ಪನಾತ್ಮಕ, ವಿಷಯಸಂಬಂಧಿ ಮತ್ತು ಸಮಾಜೋ-ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ) ಹಿನ್ನೆಲೆ ಜ್ಞಾನವನ್ನು ನೀಡುವುದು ಇಲ್ಲವೆ ಸಕ್ರಿಯಗೊಳಿಸುವುದು – ಇವೆಲ್ಲ ವಾಚನಪೂರ್ವ ಕಾರ್ಯಗಳು ಮತ್ತು ಚಟುವಟಿಕೆಗಳ ಉದ್ದೇಶಗಳಾಗಿವೆ. ಇವು ಹಲವಾರು ವಿಧದಲ್ಲಿರಬಹುದಾದರೂ ಇವೆಲ್ಲವುಗಳ ಉದ್ದೇಶ ಮಾತ್ರ ಅದೇ ಆಗಿರುತ್ತದೆ.

ವಾಚನಮಧ್ಯ ಕಾರ್ಯಗಳು ಮತ್ತು ಚಟುವಟಿಕೆಗಳು

ಈ ಕಾರ್ಯಗಳ ಉದ್ದೇಶವು ಕಲಿಕಾರ್ಥಿಗೆ ಪರಿಣತ ಓದುಗನಿಗಿರುವ ಕೌಶಲ್ಯಗಳನ್ನು ಅಳವಡಿಸಿಕೊಳ್ಳಲು ನೆರವು ನೀಡುವ ಮೂಲಕ ಪಠ್ಯವನ್ನು ಓದಲು ಮಾರ್ಗದರ್ಶನ ಮಾಡುವುದಾಗಿದೆ. ಇವು ಇರುವುದು. -

- ವಾಚನೋದ್ದೇಶವು ಸ್ಪಷ್ಟವಾಗಿದೆ ಮತ್ತು ವಾಚನಾರಂಭಕ್ಕೆ ಮೊದಲೇ ಕಲಿಕಾರ್ಥಿಗೆ ಅದನ್ನು ನೀಡಲಾಗಿದೆ ಎನ್ನುವುದನ್ನು ಖಚಿತಪಡಿಸಿಕೊಳ್ಳಲು;
- ಕಲಿಕಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಮುಂದೆ ಓದಲಿರುವುದನ್ನು ಊಹಿಸುತ್ತ ಸಾಗಲು ಮತ್ತು ಸಂವಾದಾತ್ಮಕ ಸರಿದೂಗಿಸುವ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯನ್ನು ಬಳಸಿಕೊಳ್ಳಲು (ವಿಷಯದ ಮತ್ತು ಪಠ್ಯದ ಕ್ಲಿಷ್ಟತೆಯ ಮಟ್ಟಕ್ಕೆ ಅನುಗುಣವಾಗಿ ಸಾಮಾನ್ಯದಿಂದ ನಿರ್ದಿಷ್ಟಕ್ಕೆ ಮಾರ್ಗಾಂತರಿಸಲು) ನೆರವು ನೀಡಲೆಂದು;
- ಅರ್ಥೋದ್ದಿಷ್ಟ ಓದಿನ ಕುರಿತಾಗಿ (ಮೌನ ಓದು; ವಾಕ್ಯವನ್ನು ಅರ್ಥಘಟಕಗಳಾಗಿ ವಿಭಜಿಸಿ ಓದುವುದು; ಹಿನ್ನೆಲೆ ಜ್ಞಾನದ ಸಂದರ್ಭದಲ್ಲಿ ಪದಗಳನ್ನು ಮತ್ತು ಪದಗುಚ್ಛಗಳನ್ನು ಓದಿ ವ್ಯಾಖ್ಯಾನಿಸಿಕೊಳ್ಳುವುದು; ಪದಗಳ ಆಕಾರ, ಸಂದರ್ಭ ಹಾಗೂ ಇನ್ನಿತರ ಸುಳುಹುಗಳ ಸಹಾಯದಿಂದ ಅಪರಿಚಿತ ಪದಗಳ ಅರ್ಥವನ್ನು ಊಹಿಸುವುದು ಮುಂತಾದ) ಸರಿಯಾದ ಕ್ರಮಗಳನ್ನು ತಿಳಿಸಿಕೊಡಲು;

- ಸಾರಾಂಶಕ್ಕಾಗಿ ಓದು, ವಿವರಗಳಿಗಾಗಿ ಓದು ಮೊದಲಾದ ವಿಭಿನ್ನ ವಾಚನೋದ್ದೇಶಗಳಿಗೆ ಅನುಗುಣವಾಗಿ ಓದಿನ ವೇಗವನ್ನು ಬದಲಿಸಿಕೊಳ್ಳುವಂತೆ ಕಲಿಕಾರ್ಥಿಗಳನ್ನು ಪ್ರೋತ್ಸಾಹಿಸಲು;
- ಸಂಸಕ್ತಿಯನ್ನು ಅರ್ಥ ಮಾಡಿಕೊಳ್ಳಲು (ತಾರ್ಕಿಕ ಬೆಳವಣಿಗೆಯನ್ನು ಸಾಧಿಸಲು ವಾಕ್ಯಗಳನ್ನು ಹೇಗೆ ಸಂಯೋಜಿಸಲಾಗಿದೆ) ಓದುಗರಿಗೆ ನೆರವಾಗಲು;
- ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಬಗೆಯ ಪಠ್ಯ ಸಂಯೋಜನೆಯನ್ನು, ಅಂದರೆ ಲೇಖಕ ತಾನು ಹೇಳಬೇಕೆಂದಿದ್ದನ್ನು ಹೇಗೆ ಹೇಳಿದ್ದಾನೆ ಎನ್ನುವುದನ್ನು ಮತ್ತು ಪಠ್ಯದ ಸುಸಂಬದ್ಧತೆಯನ್ನೂ ಸಾಧಿಸಲು ಪರಿಚ್ಛೇದಗಳನ್ನು ಹೇಗೆ ಜೋಡಿಸಲಾಗಿದೆ ಎಂಬುದನ್ನು ಕಲಿಕಾರ್ಥಿಗಳು ಗುರುತಿಸುವಂತಾಗಲು (ಇದು ಪಟ್ಟಿ ಮಾಡುವುದು, ಸಮಸ್ಯೆಯಿಂದ ಪರಿಹಾರದೆಡೆ ಸಾಗುವುದು, ಸಾಮ್ಯ-ವ್ಯತ್ಯಾಸಗಳ ಮಂಡನೆ, ಊಹಾ ಪ್ರಮೇಯದಿಂದ ಸಿದ್ಧಾಂತದೆಡೆಗೆ ಸಾಗುವುದು, ಸಾಮಾನ್ಯದಿಂದ ನಿರ್ದಿಷ್ಟಕ್ಕೊ ನಿರ್ದಿಷ್ಟದಿಂದ ಸಾಮಾನ್ಯಕ್ಕೊ ಸಾಗುವುದು ಇತ್ಯಾದಿಗಳನ್ನು ಒಳಗೊಳ್ಳುತ್ತದೆ).
- ಪಠ್ಯೇತರ/ಶಬ್ದೇತರ ಮಾಹಿತಿಗಳಿದ್ದರೆ ಅವನ್ನೂ ಅರ್ಥಮಾಡಿಕೊಳ್ಳುವ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯಲ್ಲಿ ಬಳಸುವುದು ಹೇಗೆಂದು ಕಲಿಕಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ತರಬೇತಿ ನೀಡಲು;
- ಭಾಷಿಕ ಪಠ್ಯವು ಎಂದೂ ತನ್ನಷ್ಟಕ್ಕೇ ಪರಿಪೂರ್ಣವಾದದ್ದಾಗಿ ಇರಲಾರದಾದ್ದರಿಂದ ಕಲಿಕಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ತರ್ಕಿಸುವುದು ಹೇಗೆಂದು ಕಲಿಸಲು;
- ಪದಗಳು, ಪದಗುಚ್ಛಗಳು ಮತ್ತು ಸಂಕಥನ ಸೂಚಕಗಳಿಗೆ ಗಮನ ನೀಡುವ ಮೂಲಕ ಭಾಷೆಯ ಬಗೆಗಿನ ಸಂವೇದನಾಶೀಲತೆಯನ್ನು ಬೆಳೆಸಿಕೊಳ್ಳಲು ನೆರವಾಗಲು.

ವಾಚನೋತ್ತರ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳು

ಓದುಗರು ಪಠ್ಯವನ್ನು ಯಶಸ್ವಿಯಾಗಿ ಓದಿ ಅರ್ಥೈಸಿಕೊಂಡನಂತರ ಅವರನ್ನು ವಾಚನೋತ್ತರ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳಲ್ಲಿ ತೊಡಗಿಸಬಹುದು. ಈ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳ ಉದ್ದೇಶವೆಂದರೆ:

- ಕಲಿಕಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ತಮ್ಮ ಸ್ಕೀಮಾವನ್ನು ವಿಸ್ತರಿಸಿಕೊಳ್ಳಲು, ಸ್ವೀಕರಿಸಿದ ಹೊಸ ಮಾಹಿತಿಯನ್ನು ಅಳವಡಿಸಿ ಅಂತರ್ಗತಗೊಳಿಸಿಕೊಳ್ಳಲು ನೆರವಾಗುವುದು;
- ಸಕ್ರಿಯ ಶಬ್ದಕೋಶವನ್ನು ವಿಸ್ತರಿಸುವುದು;
- ವ್ಯಾಕರಣ ಜ್ಞಾನವನ್ನು – ಅದರಲ್ಲೂ ನಿರ್ದಿಷ್ಟವಾದಿ ದ್ವಿತೀಯ ಮತ್ತು ವಿದೇಶಿ ಭಾಷಾ ಕಲಿಕಾರ್ಥಿಗಳು ಮಾಡುವ ಭಾಷಾ ದೋಷಗಳನ್ನು ಕುರಿತು ಮಾಹಿತಿಯನ್ನು ನೀಡುವುದು;
- ಲಿಖಿತ ಪಠ್ಯಗಳಲ್ಲಿ ಬಳಸಲಾಗುವ ಕಾಗುಣಿತಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ಅಭ್ಯಾಸಗಳನ್ನು (ಉದಾಹರಣೆಗೆ ದೊಡ್ಡಕ್ಷರಗಳು, ಕೋರೆ ಅಕ್ಷರಗಳು, ಉದ್ಧರಣಗಳು, ಮುಂ.) ಕುರಿತು ಅರಿವು ಮೂಡಿಸುವುದು;
- ಆಡುಮಾತು, ಒತ್ತು ಮತ್ತು ವರ್ಣೋಚ್ಚಾರಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ವಿಶೇಷವಾಗಿ ದ್ವಿತೀಯ ಮತ್ತು ವಿದೇಶಿ ಭಾಷಾ ಕಲಿಕಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಸಮಸ್ಯೆಯಾಗುವ ಸಾಧ್ಯತೆ ಇರುವ ಅಂಶಗಳನ್ನು ಅಭ್ಯಾಸ ಮಾಡಲು ನೆರವಾಗುವುದು.

ಉಪಸಂಹಾರ

ಓದುವುದು ಮತ್ತು ಬರೆಯುವುದು ಒಂದೇ ನಾಣ್ಯದ ಎರಡು ಮುಖಗಳು. ಓದುವಿಕೆಯ ತರಬೇತಿಯನ್ನು ಬರವಣಿಗೆಯ ತರಬೇತಿಗೂ ಬಳಸಬಹುದು. ಓದುವಿಕೆಯ ತರಬೇತಿಗೆ ನೀಡಲಾದ ಪಠ್ಯವನ್ನೇ ಆಧರಿಸಿದ ಬರವಣಿಗೆಯ ಚಟುವಟಿಕೆಯಲ್ಲಿ ಕಲಿಕಾರ್ಥಿಗಳನ್ನು ತೊಡಗಿಸಬಹುದು. ಈ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳು ಪರಿಚ್ಛೇದ ಬರವಣಿಗೆ, ಪ್ರಬಂಧಗಳು, ಟಿಪ್ಪಣಿಗಳು ಮತ್ತು ಸೂಚನೆಗಳು, ಸಂಭಾಷಣೆಗಳು, ಭಾಷಣಗಳು, ಉಪನ್ಯಾಸಗಳು ಮುಂತಾದ ಕಲಿಕಾರ್ಥಿಗಳು ನಿಜ ಜೀವನದಲ್ಲಿ ನಿರ್ವಹಿಸಬೇಕಾಗಿ ಬರುವ ಬರವಣಿಗೆಯ ನಿಯೋಗಗಳನ್ನು ಒಳಗೊಂಡಿರಬಹುದು.

ಇಂತಹ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳು ಮತ್ತು ಕಾರ್ಯಗಳು ಭಾಷಾ ಬೋಧನೆ ಮತ್ತು ಕಲಿಕೆಯ ಸಮಗ್ರ ನೋಟ ಎಂದು ಕರೆಯಲಾಗುವ ಬೆಳವಣಿಗೆಗೆ ಕಾರಣವಾಗಿವೆ. ಓದುವುದನ್ನು ಹೆಚ್ಚು ಹೆಚ್ಚು ಓದುವ ಮೂಲಕವೇ ಕಲಿಯುತ್ತೇವೆಯೇ ವಿನಃ ಓದಿಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳಲ್ಲಿ

ತೊಡಗಿಕೊಳ್ಳುವುದರಿಂದಲ್ಲ ಎಂದು ಕೆಲವರು ಹೇಳುತ್ತಿರುವುದರಲ್ಲಿ ತಥ್ಯವಿದೆ. ಆದರೆ, ಕಲಿಕಾರ್ಥಿಗಳು ತಾವು ಓದಿದ್ದನ್ನು ಅರ್ಥಮಾಡಿಕೊಂಡು ಸ್ವತಃ ಪ್ರೇರೇಪಿತರಾದಾಗಲೇ ಓದನ್ನು ಹೆಚ್ಚು ಅಸ್ವಾದಿಸಬಲ್ಲರು ಎಂಬುದೂ ಅಷ್ಟೇ ನಿಜವಾದದ್ದು. ವೈವಿಧ್ಯಪೂರ್ಣ ವಾಚನ ಸಾಮಗ್ರಿಗಳ ಆಯ್ಕೆ ಮತ್ತು ಅವುಗಳಿಗೆ ಪ್ರವೇಶ ನಿಸ್ಸಂಶಯವಾಗಿಯೂ ಮಹತ್ವದ್ದು. ಆದರೆ ಈ ಕಾರ್ಯಗಳು ಮತ್ತು ಚಟುವಟಿಕೆಗಳನ್ನು ಹೇಗೆ ರೂಪಿಸಬಹುದು ಮತ್ತು ಕಲಿಕಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಅವರ ಅರ್ಥೋದ್ದಿಷ್ಟ ವಾಚನದಲ್ಲಿ ನೆರವಾಗಬಹುದು ಎಂಬುದು ದ್ವಿತೀಯ/ವಿದೇಶಿ ಭಾಷಾ ಬೋಧನೆ ಸನ್ನಿವೇಶಗಳಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಕ ತರಬೇತಿ ಮತ್ತು ಪಠ್ಯ ಬರವಣಿಗೆ ಕಾರ್ಯಾಗಾರಗಳ ಪ್ರಮುಖ ಘಟಕವಾಗಿರಬೇಕು.

ಎಸ್. ಸಿ. ಸೂದ್ ರು ದೆಹಲಿ ವಿಶ್ವವಿದ್ಯಾಲಯದ ದಯಾಲ್ ಸಿಂಗ್ ಕಾಲೇಜಿನಲ್ಲಿ ಇಂಗ್ಲಿಷ್ ಸಹ ಪ್ರಾಧ್ಯಾಪಕರೂ ಯು.ಎನ್.ಡಿ.ಪಿ. ಅಡಿಯಲ್ಲಿ ಇಥಿಯೋಪಿಯಾದ ಅಡಿಯಲ್ಲಿ ದಿಲ್ಲಿ ವಿಶ್ವವಿದ್ಯಾಲಯದ ಶಿಕ್ಷಕರ ಪ್ರಶಿಕ್ಷಣ ಕಾಲೇಜಿನಲ್ಲಿ ಪ್ರಾಧ್ಯಾಪಕರೂ ಆಗಿದ್ದರು. ಪ್ರಸ್ತುತ ಅವರು ಇ.ಎಲ್.ಟಿ. ಮತ್ತು ವ್ಯಾವಹಾರಿಕ ಇಂಗ್ಲಿಷ್ ಸಂವಹನಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ಸಲಹೆಗಾರರೂ ವೃತ್ತಿಯವರೂ ಆಗಿದ್ದಾರೆ. scsood@rediffmail.com

ಪರಾಮರ್ಶನಾ ಗ್ರಂಥಗಳು

Alderson, J. Charles (1984). Reading in a foreign language: A reading problem or a lagnauge problem? In J. Charles Alderson & A.H. Urquhart (Eds.), *Reading in a foreign language* (pp.1-27). London-Longman.

Berman, Ruth A. (1984). Syntactic components of the foreign language reading process. In J. Charles Alderson and A.H. Urqhuart (Eds.), *Reading in a foreign language* (139-159) London:Longman.

Carrell, Patricia L. (1988a). Some causes of text-boundedness and schema interference in ESL reading. In Patricia L. Carrell, Joanne Devine, David E. Eskey (Eds.), *Interactive approaches to second language reading* (pp. 101-113). Cambrigde: Cambridge University Press.

Carrell, Patricia L. (1988b). Interactive text processing: Implications for ESL/second language reading classrooms. In Patricia L. Carrell, Joanne

Devine, David E. Eskey (Eds.), *Interactive approaches to second language reading* (pp. 239-259). Cambridge: Cambridge University Press.

Carrell, Patricia L. & Eisterhold, Joan C. (1983). Schema theory and ESL reading pedagogy. *TESOL Quaterly, 17(4),* 553-573 in Patricia L. Carrell, Joanne Devine, David E. Eskey (Eds.) *Interactive Approaches to Second Lagnauge Reading, op. cit.pp.* 73-92 (rpt. 1988).

Clarke, M. (1979). Reading in Spanish and English: Evidence from adult ESL learners. *Language Learning,* 29,121-150.

Cohen, Andrew, Galsman, H. Rosenbaum-Cohen, P.R. Ferrara, J. and Fine, Jonathan. (1988). Reading English for specialized purposes: Discourse analysis and the use of student informants. In Patricia L. Carrell, Joanne Devine, David E. Eskey (Eds.), *Interactive approaches to second language reading* (pp. 152-167). Cambridge: Cambridge Unviersity Press.

Cooper, Malcolm. (1984). Linguistic comptetence of practiced and unpractised non-native readers of English. In J. Charles Alderson & A.H. Urquhart (Eds.) *Reading in a foreign language* (pp. 122-138). London: Longmaan.

Eskey, D. (1973). A model program for teaching advanced reading to students of English as a foreign language. *Language Learning,* 23, 169-184.

Eskey, D. (1986). Theoretical foundations. In F. Dubin, D. Eskey, & W. Grabe (Eds.), *Teaching second language reading for academic pruposes* (pp. 2-23). Reading, M.A. Addison-Wesley.

Eskey, D. (1988). Holding in the bottom: An interactive approach to the language problems of second language readers. In Patricia L. Carrell et. al. (Eds.), *Interactive approaches to second language reading* (pp. 223-238). New York: Cambridge Universtiy Press.

Meyer, B.J.F. & Freedle, R.O. (1984). The effects of different discourse types on recall. *American Educational Research Journal 21(1),* 121-143.

Nuttall, Christine. (1982 rpt with corrections 1985 and 1987). *Teaching Reading Skills in a Foreign Language.* London: Heinemann Educational Books.

Williams, Ray and Dallas, Don. (1984). Aspects of vocabulary in the readability of content area L2 educational textbooks: A case study. In Alderson & Urquahart (Eds.), *Teaching reading skills in a foreign language* (pp. 199-212). London and New York: Longman.

ಚಿಂತನಾತ್ಮಕ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳು

1. ಇಂಗ್ಲಿಷನ್ನು ದ್ವಿತೀಯ / ವಿದೇಶಿ ಭಾಷೆಯಾಗಿ ಕಲಿಯುವ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಆ ಭಾಷೆಯ ಯಾವ ಯಾವ ಲಕ್ಷಣಗಳು ಓದಿನ ಸಮಸ್ಯೆಯನ್ನು ಉಂಟು ಮಾಡಬಹುದು?
2. ದ್ವಿತೀಯ ಭಾಷಾ ಬೋಧನೆಯ ತರಗತಿಯಲ್ಲಿ ಕಲಿಕಾರ್ಥಿಗಳ ಓದಿಗೆ ತೊಡಕುಂಟು ಮಾಡುವ ಭಾಷಾ ಸಮಸ್ಯೆಗಳನ್ನು ಹೇಗೆ ನಿವಾರಿಸಿಕೊಳ್ಳಬಹುದು?

ಅನುವಾದ: ಮಂಜುನಾಥ್ ಹೆಗಡೆ

ಪರಿಶೀಲನೆ: ಗುಂಡೂರು

Language and Language Teaching Volume 4 Number 1 Issue 7 January 2015